

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 39, nº 1 (Jan/Dez) 2023
ISSN: 2178-7476



**ATUALIDADE DA TEORIA CRÍTICA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS PARA
PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A PAZ APÓS AUSCHWITZ**

**UPDATES OF CRITICAL THEORY IN TRAINING PROCESSES: CHALLENGES FOR THINKING
ABOUT EDUCATION FOR PEACE AFTER AUSCHWITZ**

**ACTUALIDAD DE LA TEORÍA CRÍTICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: DESAFÍOS PARA
PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESPUÉS DE AUSCHWITZ**

Sergio Trombetta

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<https://orcid.org/0000-0002-6297-6717>

Vilmar Alves Pereira

Universidade do Estado do Mato Grosso (PPGEDU-UNEMAT).
<https://orcid.org/0000-0003-2548-5086>

Jaime José Zitkoski

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de refletir sobre os alcances da cultura da guerra nas dimensões do mundo da vida e nos processos formativos. Partindo de uma abordagem hermenêutica, num primeiro momento, o estudo identifica pelo horizonte da Teoria Crítica a presença de uma mesma racionalidade que orienta o projeto iluminista e a guerra e que se converte em irracionalidade. Fazemos isso tendo por referência o texto de Adorno Sobre Sujeito e Objeto. Num segundo momento, recupera as ideias centrais do texto de Adorno Educação após Auschwitz que descortina a racionalidade da guerra, avalia esse estado de regressão civilizatória, para posteriormente, pensarmos uma Educação a serviço da vida, uma educação para o amor. Uma das conclusões do estudo é que se trata de uma leitura muito fecunda e atual frente aos desafios permanentes de reforço e continuidade da cultura da guerra. Para além disso, contribui para reflexões oportunas sobre o sentido da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Crítica, Formação, Racionalidade, Educação, Paz.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the scope of the culture of war in the dimensions of the world of life and in the formative processes. Starting from a hermeneutic approach, at first, the study identifies through the horizon of Critical Theory the presence of the same rationality that guides the Enlightenment project and war and that converts into irrationality. We do this with reference to Adorno's text About Subject and Object. In a second moment, it recovers the central ideas of Adorno text Education after Auschwitz which reveals the rationality of war, evaluates this state of civilizational regression, so that later, we can think about an

Education in the service of life, an education for love. One of the conclusions of the study is that it is a very fruitful and current reading in the face of the permanent challenges of reinforcing and continuing the culture of war. Furthermore, it contributes to timely reflections on the meaning of education.

KEYWORDS: Critical Theory, Training, Rationality, Education, Peace.

Introdução

Pensar a atualidade da Teoria Crítica nos processos de formação, conforme Freitag (1986), pressupõe considerarmos alguns importantes movimentos que temos no ocidente que vão, desde a demarcação de uma racionalidade que é gestada e reconhecida nas encruzilhadas do mediterrâneo, mas que alcança seu reconhecimento e sua expressão máxima no contexto da modernidade ocidental européia. Nesse sentido, os amplos movimentos que emergem ainda com os pré-socráticos, passando pela filosofia idealista-essencialista de Sócrates Platão e Aristóteles assumem roupagens diferentes na Idade Média europeia, trazendo em seu bojo princípios orientadores dos processos educativos demarcando as bases das pedagogias tradicionais essencialistas voltadas para a educação do aluno ideal sempre partindo da busca do alcance do ser humano como deve ser, negando por vezes o ser humano como ele é. (Cambi, 2015; Suchodolski 1992; Manacorda, 2006).

Por esse horizonte, as pedagogias tradicionais de matriz conservadoras possuem orientações epistemológicas considerando uma noção de racionalidade que já esta presente nos mitos, mas que busca se emancipar deles (expulsando os deuses do Olimpo) negando as magias e demarcando um ideal de formação que busca, em certa medida uma educação das virtudes que deve passar pela negação do conteúdo pedagógico já presente na poesia de Homero, por exemplo: “o debate entre a Filosofia e a poesia tem necessariamente de recrudescer no momento em que a Filosofia ganha consciência de si própria como paidéia e, por sua vez, reivindica para si o primado da educação” (Jaeger, 1986, p. 670).

A capacidade de domínio e as artimanhas da referida racionalidade são amplamente exploradas como objeto da Dialética do Esclarecimento, onde nos é demonstrado, que no intuito do esclarecimento ter vencido o mito, há um grande revés onde ele próprio se converte em mito. Isso ocorre devido ao fato de a “racionalidade esclarecida” ter ignorado que no mito já estava intrínseca uma racionalidade voltada para a perspectiva de domínio da natureza dos humanos, sobre as demais naturezas, ainda que para isso tivesse que sacrificar as emoções e os sentimentos. (Adorno, Horkheimer, 1985).

Os próprios autores da Dialética do Esclarecimento, reconhecem que a referida racionalidade subjetivadora e objetificadora do mundo esteve presente nos principais marcos históricos do ocidente, porém em nenhum desses momentos se mostrou tão expressiva quanto na modernidade europeia onde se busca um casamento feliz entre conhecimento e poder coroados pelas categorias da Subjetividade, Racionalidade e Ciência (Adorno, Horkheimer, 1985).

Em apressada síntese, reconhecemos que compreender a crise nos processos de formação que atravessamos pressupõe compreender esse novo arranjo que a racionalidade e a subjetividade assumem na ordenação dos novos tempos, como foi conhecida a modernidade. É devido a esse fato que se considera fundamental reconhecer, que a presença de um sujeito na modernidade promove densos deslocamentos inclusive na metafísica. Vai ser nesse contexto que há um grande deslocamento, com implicâncias diretas nas relações de conhecimento, que se expressam a partir do reconhecimento que o conhecimento não é algo mais que permanece externo aos humanos e que os humanos devem acessá-lo. A partir da Modernidade, o conhecimento é um atributo que desde já está no sujeito. As leituras da Nova Organon de Bacon bem como do Discurso do Método ilustram as potencialidades de um sujeito que reúne em si as condições de atribuir sentido ao mundo. A isso foi reconhecida na modernidade a chamada metafísica da subjetividade: “Ela refere-se a algo que está subjacente, que serve de fundamento. Na filosofia moderna, o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa” (Prestes, 1997, p. 83).

O principal objetivo desse artigo consiste em identificar como a mesma racionalidade interfere nas estruturas e condições dos mundos da vida na produção de sentido e principalmente nos modos como se vivem as existências no sistema capitalista e na cultura da guerra. Assim consideramos que esses são tempos em que a condição existencial humana é convidada as reflexões mais profundas sobre o existir. Já possuímos um amplo diagnóstico sobre os modos como habitamos e convivemos nesse planeta. Já conhecemos os alcances sobre o pensar e suas demarcações práticas nos mundos de vida. Reconhecemos as potencialidades da racionalidade em prospectar as alternativas mais contundentes por mais vida. Do ocidente emergem essas potencialidades, mas também emergem inúmeras patologias socioambientais no próprio modo de ser racional. Da aliança entre racionalidade e subjetividade e ciência, na modernidade são pensados os grandes projetos humanos de uma sociedade a ser alcançada onde reinaria a justiça, igualdade, fraternidade e liberdade. A educação moderna está associada a essas teleologias.

Assim buscaremos avaliar esses movimentos, num primeiro momento, a partir da análise de um texto Sobre Sujeito e Objeto de Adorno onde ele busca demonstrar os modos de expressão da subjetividade moderna tendo por referência o estabelecimento das relações de domínio. Um segundo objetivo, consiste em reconhecer a as contradições da racionalidade esclarecida quando promove alianças necrófilas no contexto das guerras expressas na emergência de grandes anomalias nos propósitos almejados por esse paradigma. Em geral elas vão, desde a exploração da força de trabalho de humanos por humanos no modo de produção capitalista do século XIX até as duas grandes guerras no século XX.

A guerra é a expressão máxima do desencanto e do não atingimento de um projeto de sociedade. Por decorrência coloca no centro grandes interrogações: seria esse um processo demarcado por uma profunda irracionalidade ou na sua lógica há uma grande racionalidade ordenadora que

pensa cada momento, estratégico, com finalidades muito bem calculadas? Essa questão nos reporta a análise do texto Educação após Auschwitz onde, além de avaliar a racionalidade e irracionalidade presente na guerra, Adorno sugere como um dos princípios e deveres da educação o incentivo permanente ao amor. Finalmente, o terceiro objetivo que busca analisar as racionalidades em curso na perspectiva dos desafios emancipatórios na educação para a autonomia.

Está associado a estes objetivos a busca permanente por uma sólida formação reivindicada nos currículos, que possa fortalecer nossos estudantes nas tomadas de decisões com embasamento tecnológico, científico e principalmente filosófico (Zompero, Parga, Werner, & Vildosola, 2022). Nesse, sentido a hipótese que orienta esse estudo parte do pressuposto que a Teoria Crítica é sim uma grande força de renovação de sentidos e de busca de alternativas emancipatórias que podem ocorrer a partir do descortinamento das tramas construídas por uma racionalidade, que se concebia como esclarecida e que fracassou nos seus propósitos. Pelo horizonte da crítica podem emergir potenciais de uma educação emancipatória na direção da autonomia.

Kant: educar para a autonomia

Na concepção de Kant, o ser humano é a única criatura que precisa ser educada. O autor entende a educação como disciplina, instrução e formação. A pessoa para desenvolver sua liberdade e humanidade tem necessidade de cuidados e formação. O ser humano não pode tornar-se verdadeiramente humano senão pela educação. Para Kant, o ser humano é uma madeira nodosa, mas pode transformar-se em algo sublime, nobre e elevado pelo processo educativo. Só a educação pode aprimorar a natureza humana. Podemos dizer que a educação atua a favor da evolução moral e intelectual da pessoa e também da espécie. É através da educação que poderemos desenvolver todas as disposições naturais para o bem e caminharmos para uma futura felicidade da espécie humana num plano cosmopolita. “Não se deve educar as crianças pensando no presente, e sim em uma situação melhor, possível no futuro” (Cortina, 2005, p. 199). Na pessoa não há germes, senão para o bem. Somos aquilo que a educação faz de nós.

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. O aperfeiçoamento da natureza humana está relacionado ao sucesso da educação. “O grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor aprimorada pela educação” (Kant, 2002, p. 16, 17). A arte de educar, na visão de Kant, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos seres humanos. Por isso, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação. “Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (Kant, 2002, p. 20).

A educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo das gerações. Pensar

a educação e a dinâmica do ambiente escolar na perspectiva de Kant exige pessoas competentes e ilustradas. A arte da educação deve desenvolver nos educandos/as a capacidade de pensar com autonomia; desenvolver uma inteligência esclarecida, ilustrada. O ideal é que o estudante se torne culto, com um vasto saber de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade. O essencial na educação é que a pessoa aprenda a pensar. “Em síntese, podemos encontrar no pensamento de Kant, uma pedagogia da autonomia que toma a experiência do educando como ponto de partida e visa conduzi-lo a pensar por si mesmo” (Dalbosco, 2011, p. 117).

Como poderíamos tornar os seres humanos felizes, se não os tornamos morais e sábios? Para Kant (2002, p. 30), “uma educação completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral”. A educação moral é aquela que diz respeito à construção da pessoa, para que possa viver como ser livre, respeitando a sua própria dignidade e a da outra pessoa como algo sagrado. Educar é formar um bom caráter. “O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter” (Kant, 2002, p. 76). A dignidade da pessoa implica o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência moral. É uma violência contra a natureza humana impedir que o ser humano desenvolva as suas potencialidades naturais.

O projeto do iluminismo

A filosofia crítica de Kant constitui o ponto alto do Iluminismo europeu. Com sua filosofia crítica Kant foi um triturador de tudo. Na ótica kantiana, somente o crescimento de nossa consciência pode libertar nossas mentes de sua servidão espiritual. Nossa época é propriamente a época da crítica, à qual tudo tem de submeter-se. A questão principal do esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual é culpado. O ideal do iluminismo é criar condições para que a pessoa desenvolva sua vocação natural para pensar por conta própria, para o pensamento livre.

Os defensores do iluminismo procuravam assegurar que, pela sua condição autônoma, o homem não deveria se sujeitar, não somente no plano do conhecimento, mas, principalmente, no terreno da política e da religião, a nenhuma tutela. O homem esclarecido deveria servir-se do seu próprio entendimento e encontrar, na sua própria razão a correta orientação da conduta moral e religiosa, o que seria alcançado, em grande parte, pela educação” (Krassuski, 2010, p. 287).

É a partir do uso público da razão que implica a Liberdade para pensar, argumentar, escrever que se torna possível realizar o espírito do esclarecimento. A liberdade de pensamento significa que a razão não se submete a nenhuma outra lei senão àquela que dá a si mesmo. O pensar por si mesmo é a máxima suprema do esclarecimento. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem tutela da religião ou ideologia e agirem no espaço público com liberdade de pensamento. “Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa

menoridade se a causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento” (Kant, 2003, p.115). Na concepção do autor, o pensamento deve ser autônomo, não tutelado por nenhuma autoridade. O ideal kantiano é a autonomia do pensar; fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro, mas esta conquista exige disciplina, esforço pessoal e projeto coletivo.

A maioria, o esclarecimento, a autonomia são possibilidades, mas é tão cômodo ser menor; é tão fácil deixar-se conduzir por tutores. Se tenho outros que decidam por mim não preciso esforçar-me eu mesmo, não tenho necessidade de pensar. A imensa maioria da humanidade considera difícil e também perigosa à passagem à maioria. “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens continuem de bom grado menores durante toda a vida” (Kant, 2003, p. 115). Nesse sentido para o autor, sair da menoridade é um ato de coragem. Por isso, são bem poucos os que trilham o caminho seguro na direção da maioria intelectual.

Em seu tempo, Kant (2003, p. 120) lança a pergunta: “Vivemos hoje uma época esclarecida?” Sua resposta foi: “não vivemos uma época de esclarecimento. Ainda falta muito para que os homens, nas atuais condições, tomados em seu conjunto, encontrem-se já em uma situação capaz de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem que sejam dirigidos por outrem. A época atual é a época do esclarecimento”

O iluminismo exige um esforço permanente por discernimento e uma consciência capaz de pensamento próprio. É imperativo criar condições culturais para que a pessoa desenvolva o máximo possível sua autonomia visando a verdade.

O pressuposto básico do Iluminismo afirma que todos os homens são dotados de uma espécie de luz natural, de uma racionalidade, de uma capacidade natural de aprender, capaz de permitir que conheçam o real e ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. A tarefa da filosofia, da ciência e da educação é permitir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento. O iluminismo possui assim um caráter pedagógico enquanto projeto de formação do indivíduo, podendo ser visto também como herdeiro do humanismo iniciado no Renascimento” (Marcondes, 2005, p. 202).

O pensamento iluminista é laico e secular e abertamente anticlerical. Sua crítica volta-se contra toda autoridade que não esteja submetida à razão e à experiência, que não possa justificar-se racionalmente. O iluminismo é a expectativa do triunfo da razão. Podemos dizer que o culto da Razão não será um excesso de fanáticos exaltados, mas a legítima consequência da divinização da razão, chamada a substituir a obra de Deus, a manifestação mais clamorosa da nova religião das luzes. Para Mondin (1981), o iluminismo, mais do que um sistema filosófico, é um movimento espiritual e caracterizado por uma ilimitada confiança na razão humana, considerada capaz de dissipar as névoas do ignoto e do mistério, que obstruem e obscurecem o espírito humano, e de tornar os homens e mulheres melhores e felizes, iluminando-os e instruindo-os.

O iluminismo é, em essência, um antropocentrismo, um ato de fé apaixonado na natureza humana, considerada com seus caracteres universais, comuns a todos os seres humanos, e não na natureza individual e original de cada um. Os olhares são dirigidos para o futuro; é um novo evangelho, uma nova era, na qual o ser humano, vivendo em conformidade com sua natureza, será perfeitamente feliz.

O iluminismo é, por definição, confiança cega na razão, cujo poder é considerado ilimitado; a razão domina não só na teoria, mas também na prática e na vida toda. Ela se torna a medida de todas as coisas, norma única, suprema, absoluta (Mondin, 1981, p. 155).

O iluminismo julga a razão capaz de eliminar todas as causas de infelicidade e de miséria em qualquer setor: jurídico, pedagógico, econômico e político.

Podemos dizer que uma característica marcante do espírito iluminista é o seu otimismo em relação ao futuro da humanidade.

Desbastar com as luzes da razão as trevas da superstição, de modo a resgatar a humanidade do peso da autoridade do passado e dos poderes constituídos, ídolos adorados sob os falsos despojos da verdade, é o fim visado pelos iluministas, às vezes com fé e com entusiasmo de apóstolos” (Sciacca, 1968, p. 150).

O iluminismo, no sentido mais amplo de pensamento em contínuo progresso, sempre perseguiu o objetivo de acabar com o medo dos homens e torná-los senhores do mundo. O programa do iluminismo era o de libertar o mundo da magia. Ele se propunha dissolver os mitos e derrubar a imaginação com a ciência. “O iluminismo é filosofia otimista; é filosofia que se empenha e trabalha pelo progresso” (Reale e Antiseri, 2003, p. 666).

Este otimismo em relação ao progresso da humanidade não se confirmou. O progresso converteu-se em regressão.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 17).

Na sua evolução, o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo, na mitologia que se revela na confiança inabalável de dominar e controlar a natureza. Nada mais escapa ao poder da ciência e sua promessa de redenção da humanidade.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 38).

Fica evidente o fracasso do progresso frente ao triunfo da razão instrumental e a inevitável regressão da civilização a barbárie. Outro aspecto essencial para os autores, é que o humano só floresceu sobre a barbárie que a humanidade justamente oculta. A barbárie permanece sempre contígua a civilização. “Tudo o que há de fracasso, regressão e barbárie é inerente ao processo civilizador” (Zamora, 2008, p. 157).

O triunfo da barbárie

O século XX revelou a perversão de nosso processo civilizatório. “A violência que iluminou o século XX e que teve Auschwitz como seu ponto álgido, não cessou de acompanhar-nos depois até o ponto de ser contada esta centúria, em seu conjunto, como a mais violenta da história” (Mate, 2005, p. 138). Não podemos esquecer os genocídios, os assassinatos nos *gulags* sob o estalinismo, os desaparecidos das ditaduras em todas as partes do mundo. Os acontecimentos traumáticos das guerras com seus efeitos destrutivos, demonstraram que nossas crenças cegas no progresso sem fim alicerçado na Razão do Iluminismo, não passam de uma tremenda ilusão. “Auschwitz, só pode explicar-se porque os tempos estavam maduros para a barbárie” (Mate, 2005, p. 217).

Nos damos conta que os sonhos da razão produzem monstros. A simbologia desta monstruosidade será para sempre Auschwitz. “O sonho de um mundo organizado a partir da razão deu luz ao nacionalismo, à violência e à guerra” (Mate, 2005, p. 12). Percebemos que a barbárie, encontra-se profundamente enraizada no próprio projeto da modernidade. Ela é parte constitutiva, substancial da humanidade e um acidente infeliz da história. Auschwitz “nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura” (Bauman, 1998, p. 12). Neste sentido, podemos afirmar que Auschwitz deixa de ser um relato isolado para se converter em metáfora da violência inscrita na modernidade. Segundo Zamora (2008), Auschwitz rasgou definitivamente o véu do otimismo que ocultava as contradições do processo libertador moderno.

Auschwitz obriga a confrontar-se com a dialética do iluminismo, com a imbricação de progresso e regresso com cumplicidade da razão moderna com o princípio e dominação. Auschwitz nada mais é do que a racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma. “Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física” (Adorno, 1995, p. 159).

Na compreensão dos pensadores da Teoria Crítica, aquilo que chamamos progresso nada mais é que uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas. Entendem que o progresso não consegue reciclar o lixo de sua marcha triunfal pela história. Há certa cumplicidade

entre o progresso e a barbárie. “Nenhuma época viu tantos crimes se perpetrarem em escala planetária. Crimes em massa, organizados racionalmente e a sangue-frio. Crimes originados por uma insondável perversão do pensamento – perversão cujo símbolo será, para sempre, o nome de Auschwitz” (Delacampagne, 1997, p. 11).

Na tentativa de encontrar palavras para dizer e para pensar Auschwitz os autores reconhecem que. “É perfeitamente legítimo dizer que em Auschwitz a maldade alcança um grau inédito” (Mate, 2005, p. 173). Ele remete a um acontecimento traumático de barbárie, resultado de um processo, o episódio extremo de uma história ligada à racionalidade ocidental que desde seu início estava prenhe do totalitarismo que em sua essência carrega as sementes da violência, da barbárie e a tentação sempre pulsante de eliminar a alteridade. Auschwitz representa o horror em estado puro; a barbárie metódica, fria e racionalmente organizada. “Nunca um projeto de assassinato coletivo foi premeditado e executado com tanto sangue frio e tanta coerência” (Delacampagne, 1997, p. 164).

Nos campos de batalhas ou nas câmaras de gás, a realidade trágica da morte é completamente esvaziada. Nos damos conta do trinfo da barbárie em muitas esferas da sociedade. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a barbárie continuou a desenvolver-se sob outras formas. A barbárie são ainda tantas outras coisas. Aos poucos nos damos conta de um processo de regressão plenos de ameaças para nosso futuro coletivo. Percebemos que apesar de nosso culto às Luzes, pisoteamos a dignidade do ser humano reduzindo-o a pó e cinza nas câmaras de gás ou nas guerras que produzimos na expectativa de uma paz que nunca chega. Em nome das religiões de salvação terrestre (capitalismo e socialismo), instauramos o horror político e econômico.

A grande questão posta pelos pensadores da Teoria Crítica é a seguinte: Por que a humanidade, no momento em que dispõe, graças ao seu desenvolvimento material, de meios cada vez mais poderosos para alcançar a felicidade, resvalo há dois séculos para o caminho da barbárie? Como o progresso se transformou em regressão, e a razão no seu contrário? Por que a civilização que orgulhosa do seu desenvolvimento e progresso material graças a ciência e a técnica, “em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 11). A essas perguntas, os autores respondem mostrando que a razão e seu contrário, o mito, longe de serem exteriores ou incomunicáveis um ao outro, nunca deixaram de manter relações dialéticas de identificação mútua. Pois, se a razão nasceu ao se emancipar do mito, posteriormente, para melhor combater esse mito, ela teve que fazer-se mito. O mito é já iluminismo e o iluminismo recai no mito. “A razão que entrara em campo para combater o mito, transforma-se ela própria em mito” (Freitag, 1994, p. 111).

O iluminismo com sua crença no progresso pretendia eliminar os mitos, mas criou-os desmedidamente. “Entre esses mitos racionais, de temível ambiguidade, situa-se em primeiro lugar a crença moderna da ciência e da técnica e no caráter ilimitado do seu progresso. Essa crença acompanha, desde o Renascimento, o esforço feito pelos homens para se tornarem senhores da

natureza. Mas a vitória conquistada por eles acarreta, em contrapartida, a sua alienação. O reinado da ciência objetiva não se exerce apenas sobre as relações dos homens com o mundo. Ele se estende às relações dos homens entre si. Encarnando-se em um Estado moderno, ele provoca a reificação da existência social, a colonização da vida cotidiana – inclusive da vida privada – por uma administração totalitária e anônima” (Delacampagne, 1997, p. 176). Nesse horizonte crítico há o reconhecimento de que “Uma nova barbárie se instalou em nossa cultura: estamos sendo dominados por uma ciência mortífera” (Japiassú, 1996, p. 61).

Processos de subjetivação e objetificação do mundo

Em um texto escrito Adorno, em junho de 1969 denominado sobre sujeito e objeto, é possível retirar elementos importantes para justificar a referida crítica à subjetividade moderna. Nele Adorno (1995) aponta algumas limitações da subjetividade pretensiosa. Ao iniciar o texto, afirma que uma primeira dificuldade que encontramos quando pretendemos discutir sujeito e objeto trata-se de suas terminologias que assumem mais de que um sentido: “Assim, sujeito pode se referir tanto ao indivíduo particular [*einzelne Individuum*] quanto a determinações gerais; de acordo com os termos dos Prolegômenos Kantianos, à consciência geral.” (Adorno, 1995, p.181). Em seu entender essas duas acepções são interdependentes. Nesse sentido: “não é possível excluir mentalmente o momento da individualidade humana [*Einzel menschlichkeit*] – chamada eguidade por Schelling – de qualquer conceito de sujeito; se não fosse indicada de alguma maneira, o sujeito perderia todo o seu sentido” (Adorno, 1995, p.181).

O mesmo acontece para Adorno em relação ao conceito de indivíduo que de humano singular necessita transformar-se em expressão universal, caso contrário ficaria debilitado por carecer de sentido. O próprio homem particular necessita, segundo Adorno, de uma generalização. Afirma que isso não ocorre somente com os conceitos de sujeitos e indivíduo. Essa exigência pela universalidade é uma exigência que se encontra implícita até mesmo nos nomes próprios.

Adorno alerta que, através dessa tentativa de definir os termos, podemos cair numa espécie de “aporia”. Afirma também que essa problemática nos remete diretamente à filosofia moderna cuja referência nesse debate é Kant. Adorno (1995) afirma ainda que esses dois termos resistem por si só a uma definição, pois defini-los consiste em objetivá-los. O que não se pode negar é que existe uma separação entre sujeito e objeto e que é oriunda de uma teoria do conhecimento. Essa separação carrega em si, certa necessidade; ou dito de outro modo: é proposital, pois, para Adorno (1995, p.181), “uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto”

Adorno também entende que essa pretensa identificação de sujeito e objeto é pura mentira, pois na verdade o que vemos é a afirmação do sujeito em detrimento do objeto. O predomínio do

sujeito na teoria do conhecimento possibilita que a razão defina, no cenário moderno, as novas diretrizes da sociedade. Para Adorno essa não é uma relação de respeito (na tentativa de definição dos termos), mas é uma relação de dominação.

Proseguindo, Adorno retoma os pontos de clivagem da teoria do conhecimento, que são as acepções de sujeito. Partindo do referencial kantiano,

Entende-se por sujeito o mesmo que sujeito transcendental. Segundo a doutrina idealista, o sujeito transcendental, ou constrói kantianamente o mundo objetivo partindo de um material não qualificado, ou então, desde Fichte, engendra-o pura e simplesmente. Não foi preciso esperar pela crítica ao idealismo para se descobrir que este sujeito transcendental, constitutivo de toda a experiência de conteúdo, é, por sua vez, abstração do homem vivo e individual (Adorno, 1995, p. 18).

No entender de Adorno, esse foi o ponto de referência das filosofias idealistas, que gerando uma nova identidade de sujeito demonstrou uma capacidade imensurável de produzir e dominar a realidade. Note-se que, “Quanto mais os homens individuais são reduzidos a funções da totalidade social por sua vinculação com o sistema, tanto mais o espírito, consoladoramente, eleva o homem, como princípio, a um ser dotado de atributo da criatividade e da dominação absoluta (Adorno, 1995, p. 185).

Adorno (1995) vai demonstrando como a subjetividade moderna ensaia-se e permite desse modo, a perda da identidade do indivíduo mediante as necessidades econômicas e ideológicas, que reivindicam a nova identidade do sujeito racional e objetificador. Aliás, nesse modelo, segundo a lógica do idealismo: “na doutrina do sujeito transcendental, se expressa fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca” (Adorno, 1995, p. 186).

É muito interessante que todo esse crédito concedido ao sujeito transcendental, pode se converter, na perspectiva adorniana, em seu contrário. Ou seja, quando o sujeito seguro de si pensou que havia dado sentido ao mundo e que teria conquistado o universo, não se deu conta de que tudo o que fizera não conseguiu levá-lo a uma garantia da subjetividade e de suas teleologias, mas, ao contrário, o que ocorreu de fato nesse processo foi à primazia do objeto. Nesse sentido, o sujeito, ele próprio fascinado pelo domínio da subjetividade, esquece-se de si e gera uma nova relação: “a crua confrontação de sujeito e objeto é, sem dúvida, historicamente necessária e nenhum ato de vontade pode eliminá-la. Mas é, ao mesmo tempo, um produto de uma falsa abstração e já se constitui em elemento da coisificação” (Adorno, 1995, p. 187).

Adorno entende que, nesse processo, o sujeito perde a sua capacidade mediadora reduzindo as suas capacidades, proporcionando a primazia do objeto. Afirma também que o objeto ocupa uma função de mediação, mas que isso não está diretamente relacionado ao sujeito, mas à objetividade. Com isso, Adorno está demonstrado o grande equívoco de uma teoria que ao dar preferência ao

sujeito cognoscente e a sua capacidade de domínio sobre o objeto, o idealismo acaba caindo numa “aporia”: a do sujeito coisificador. Nesse movimento, o que predomina é a objetivação e não a liberdade do sujeito que, negando o indivíduo, não se dá conta de que ele próprio está restrito ao domínio de uma racionalidade objetivadora, deixando de ser um mediador, mas transformando-se em falsa abstração. Nesse sentido a crítica de Adorno é muito pertinente ao afirmar que “o idealismo ignorou esta diferença e, com isso, embruteceu uma espiritualização sob a qual se disfarça a abstração” (Adorno, 1995, p. 188).

Tendo perdido essa função de ator principal, e sem se dar conta que havia dado primazia ao processo de objetivação, para Adorno (1995) há um único caminho para que o sujeito supere essa condição de malogro: “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (Adorno, 1995, p. 189).

O sujeito que, ao dar preferência ao processo objetificador, não notou que “este altera qualitativamente as opiniões da consciência coisificada que cultiva uma relação sem atritos com o subjetivismo” (Adorno, 1995, p.190). Para o autor, há nesse processo uma redução das pretensões do sujeito idealista e de sua capacidade criadora do espírito. Há, na verdade, uma profunda inversão: “aquilo que se apresenta sob o nome de fenomenalismo; que nada se sabe senão através do sujeito cognoscente, aliou-se desde o giro copernicano ao culto do espírito. Ambos são fundamentalmente modificados pelo conhecimento da primazia do objeto” (Adorno, 1995, p.191).

O autor entende que essa pretensão do fenomenalismo gerou uma ilusão, pois o sujeito não se reconhece como portador de sentido: “ilusão é o encantamento do sujeito em seu próprio fundamento de determinação; sua posição como verdadeiro ser” (Adorno, 1995, p. 191).

Para Adorno (1995) essa ilusão é necessária no sentido de demonstrar todo esse processo de ofuscamento que a falsa consciência subjetiva produz. No entanto, ela também produz o aprisionamento do próprio sujeito. Demonstrando essa inversão axiológica que a ideologia iluminista produz, por se converter ao seu contrário, é possível constatar que:

O pensamento da identidade, imagem encobridora da dicotomia imperante, já não se dá mais ares de absolutização do sujeito na época da impotência subjetiva. Em seu lugar, forma-se um tipo de pensamento da identidade, aparentemente anti-subjetivista, cientificamente objetivo: o reducionismo, dizia-se do jovem Russel que ele era neo-realista (Adorno, 1995, p.192).

Esse processo de alienação e de malogro do sujeito portador de sentido em relação ao objeto, para Adorno (1995) aparece de forma evidente no pensamento kantiano, pois, “kantianamente, o objeto é aquilo que é posto [Gesetzte] pelo sujeito, o tecido formal subjetivo lançado sobre algo desqualificado; finalmente aquela lei que, por sua referência subjetiva, reúne no objeto os fenômenos desintegrados” (Adorno, 1995, p.195). o autor afirma que ao pretender expandir essa relação de

sujeito cognoscente a uma experiência universal, Kant eleva o objeto (que é não idêntico) ao nível de idêntico, esquecendo-se de que “o sujeito erige-se através de sua pretensão de supremacia sobre o objeto e, com isso, engana-se sobre o objeto. Como verdadeiramente não idêntico, o objeto é tanto mais afastado do sujeito quanto mais o sujeito constitui o objeto” (Adorno, 1995, p. 195).

Longe daquela imagem moderna, de um sujeito que reúne em si todas as capacidades para definir os objetos, o autor compreende, que nessa primazia do objetificação, o sujeito não existe: “ele já é objeto na medida em que esse há implícito na doutrina idealista da constituição tem que haver sujeito para que este possa constituir qualquer coisa que seja, foi tomado por sua vez, da esfera da facticidade” (Adorno, 1995, p. 196). Adorno entende que esse desaparecimento é consequência da sua perda de liberdade que ocorre mediante ao seu aprisionamento nas objetivações. Isso cria uma representação, (aparência) ilusória e dicotômica do sujeito, pois também é ao mesmo tempo um ser histórico. De fato, é uma acepção antagônica de uma subjetividade que se ensaia e, ao fazer isso, se retrai e se aniquila.

Em aspectos amplos, identificamos Adorno como crítico da racionalidade que criou e legitimou a identidade do sujeito metafísico. Num processo fascinante de desvelar as artimanhas do sujeito metafísico, a partir da interpretação desse autor, caem as máscaras de um sujeito que se constituiu sobre o malogro (engano, mentira) e sobre as ilusões dos padrões e convenções das instituições que negaram a verdadeira identidade do sujeito.

Essa compreensão contribui sobremaneira na análise sobre o quanto a racionalidade estratégica voltada a fins cujo horizonte maior são as relações de domínio e o aumento poder assumem sentido nos processos que mitigam as potencialidades emancipatórias nos processos de formação. A partir do momento que isso é identificado, abrimos espaços pelo horizonte da Teoria Crítica para a construção de vias alternativas a essa racionalidade. Cabe ser ressaltado, no entanto, que esse é um dos esforços que Adorno realiza quando frente ao horror de uma racionalidade necrófila de destruição da vida, aponta para as possibilidades de uma educação para o amor para que Auschwitz se repita.

Desafios da educação para não repetir Auschwitz: educar após Auschwitz

Quem esquece a história está condenado a repeti-la. O esquecimento é também uma barbárie. Não há luta pelo futuro sem memória do passado. Torna-se um desafio imaginar a humanidade sem memória. “Não há melhor auxiliar da barbárie que a amnésia” (Guillebaud, 2003, p. 94 e 95). Quando a humanidade se aliena da memória e da consciência da continuidade histórica, todas as tragédias, catástrofes e violências podem recair sobre ela. É imperativo construir um futuro no qual acontecimentos traumáticos como foi Auschwitz nunca mais se repitam.

Levar a sério a justiça significa ter que recordar tudo e manter a vigilância crítica permanente, através da elaboração do passado e da crítica ao presente. “A responsabilidade da memória consiste

em que sem ela não existe justiça neste mundo porque perdemos a noção das injustiças vigentes” (Mate, 2205, p. 273). Para Adorno, só há uma expressão para a verdade: o pensamento que nega a injustiça. Lutar contra a barbárie implica ir contra a cultura que a gestou. É preciso pensar e agir para interromper a barbárie. Mas para isto a educação não pode estar atrelada a dinâmica. A experiência formativa deve priorizar a ética, a emancipação intelectual e a consciência da época, pois só assim torna-se possível realizarmos o sonho de uma humanidade que torna o mundo humano.

Analisando o insucesso da humanização e da generalização da alienação que torna possível a manipulação das massas, Adorno diagnosticou uma crise do processo formativo e educacional. Frente a este cenário, ele levantou a questão: Como a educação, caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural, conduziu ao contrário da emancipação, à barbárie?

Adorno vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie através do extremismo, do preconceito delirante, da opressão, do genocídio, da tortura e dos diferentes totalitarismos políticos. A partir da sua leitura é possível compreendermos que a escola pode resistir a barbárie através da formação cultural que promova desbarbarização das pessoas individualmente e da sociedade como um todo. Na situação mundial vigente, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Nesse sentido, tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia desbarbarizar a sociedade e a cultura que choca o ovo da barbárie.

Somente a escola pode criar as condições culturais e éticas para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. A educação só tem sentido unicamente como luta permanente contra as condições que geram e reproduzem a barbárie. O progresso moral e intelectual da humanidade mede-se pela consciência da responsabilidade que temos diante das diferentes formas de barbárie presentes na sociedade. É imperativo lutar contra tudo o que agride, nega a pessoa. Em certos momentos indiferença e crime são o mesmo. “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 1995, p. 117).

Quando o mundo vive novamente a condição do estado de guerra que a cada dia vai expondo um modo de ser belicoso buscamos aportes em Theodor Adorno, que, tendo experienciado o horror da Segunda Guerra escreve sobre a Educação após. Nele Adorno inicia com forte clamor: que a experiência de Auschwitz não se repita é a primeira exigência de todas para a Educação. Com reflexões em primeira pessoa Adorno nos convida a pensar sobre a perda de consciência da experiência do horror da lógica da guerra. Desafia nos igualmente a colocar essa situação como ponto de partida em qualquer debate quanto pensamos projetos e propostas em educação.

Narrando em que consistiu a barbárie de Auschwitz Adorno nos convida a avaliarmos esse estado de regressão civilizatória, para após, pensarmos uma Educação a serviço da vida. O autor nos alerta que mediante a guerra ou nos conscientizamos de sua lógica ou podemos cair numa retórica idealista e dispersiva. Nesse sentido é importante, ao invés da lógica do medo e do desespero e da negação por consideramos sim algo terrível, que conversemos sobre esse assunto. Nesses

movimentos conforme Adorno refletiremos sobre autoridade, autoritarismo, noções de poder e de violência extrema.

Para o autor, o fato de não conversarmos sobre isso consiste num perigo pois a lógica da guerra está presente e pode com frequência se repetir. Daí a necessidade que falemos mais sobre autoridade e barbárie entre tantos outros temas, por considerar que a guerra está presente nas múltiplas formas onde se começa por mutilar as consciências. Depois de algum tempo ela se manifesta na brutalidade dos fatos. Para ele, a mutilação da consciência pelas estratégias do dominador leva a processos que denomina de *consciências coisificadas* quando nossa condição humana se torna objeto. Como sugestão pedagógica Adorno sugere que um primeiro passo é que possamos estudar profundamente a identidade do manipulador – dominador buscando entendê-lo como ele se constitui. A segunda sugestão é estudar nos processos formativos a relação com a técnica que pode ser sim, num primeiro, momento racional, mas, num segundo, profundamente patogênico.

No que concerne à segunda sugestão os estudos de Adorno demonstram que há sim muita racionalidade na guerra considerando a experiência de Auschwitz. Porém trata-se de uma racionalidade instrumental estratégica voltada a fins, cujo endereçamento é aumento do lucro e do poder. Essa racionalidade está orientada pela ideia de domínio. Utiliza-se de cada vez sofisticação para o atingimento de tais fins. A patologia dessa racionalidade está num perfil humano que é inteiramente frio e que conforme Adorno precisa negar também em seu íntimo a possibilidade do amor. Trata-se de uma recusa incondicional que o amor se instale em si. Uma das decorrências da referida frieza é a indiferença em relação ao outro. Nessa lógica a alteridade pode ser vista como objeto ou “um não eu”.

Como enfrentamento pedagógico a essa frieza Adorno sugere como um dos princípios e deveres da educação o incentivo permanente ao amor. O movimento de uma Educação após Auschwitz é de que devemos conversar sobre isso tudo com as crianças. Esclarecer sobre a barbárie para que elas, no presente e no futuro não fiquem tão expostas a essa lógica. E, é claro educarmos para e com o amor. Finaliza o texto nos convocando a formas de resistência, reforçando a dimensão política da educação a partir de uma formação onde a barbárie (Auschwitz) não se repita e se perpetue.

Fizemos questão de recuperar em síntese as ideias centrais do texto de Adorno no sentido de recuperar um texto crítico de uma sociedade que legitimou o holocausto. Igualmente, com o objetivo de percebermos que na guerra há uma racionalidade sim, porém é fria e calculista sem espaço para sentimentos humanos. Trata-se da racionalidade instrumental estratégica. Reconhecemos isso de parte do opressor no seu modo de ação. As contribuições do autor são profícuas pois nos permitem desmistificar as posturas de medo, silenciamentos, desesperos. Ao contrário sugere que devemos conversar sim sobre a lógica da guerra e a necessidade de processos formativos voltados para movimentos de amor e de paz.

É neste contexto que se insere o texto: Educação Após Auschwitz. A experiência de destruição da humanidade que simboliza Auschwitz colocou um novo imperativo categórico que deve orientar

o pensamento e ação de modo que nada semelhante ao que ocorreu em Auschwitz se repita. O centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (Adorno, 1995, p. 119).

Precisamos nos manter vigilantes frente as ameaças de regressão da barbárie e da violência. Caso contrário, a desumanidade terá solo fértil para germinar e produzir seus frutos monstruosos. Importante é vencer a frieza e a indiferença intrínseca na referida racionalidade.

Considerações Finais

Nesses tempos de desesperanças e poucas utopias o desafio maior é que avancemos no sentido de conscientização dos processos que buscam mitigar a paz. Conhecendo a suas raízes fazemos a defesa por Ecologias eivadas de vida em favor de milhares de humanos, nossos irmãos e irmãs que são atravessadas por processos que começam pela manipulação das consciências e que demonstram a presença da lógica da guerra. Nesse sentido a grave e terrível invasão da Ucrânia pela Rússia consiste numa das faces de lógicas racionais que estão internalizadas no modo de ser do opressor. Nossa defesa, é de que enquanto houver espaço de conscientização e processos formativos em favor da vida, a educação sempre será instrumento de luta a favor da paz.

O nosso convite é lembrarmos Paulo Freire (2011), que reconhece que os processos formativos nunca ocorrem em espaços vazios e são desde já, enxarcados de intencionalidades, contextos, desafios e sonhos. Que possamos coletivamente resistir a barbárie realizando movimentos educativos a favor da cultura da paz, não como algo puro e espontâneo, mas que busca se estabelecer a partir do reconhecimento e da existência de muitos conflitos.

O convite é também em reconhecermos que o desafio de pensar a guerra sempre nos diz respeito como planetários que somos. Portanto, a guerra sempre é um problema da humanidade. Finalmente é estarmos atentos as demais facetas da guerra em muitos outros contextos que estrategicamente se apresentam mais silenciosas mas que igualmente mitigam ceifam muitas vidas, estou fazendo menção as emergências climáticas, desastres provocados, as xenofobias, as migrações climáticas, ao aumento da desigualdade e fome no planeta, racismo ambiental e a exploração sem limites do ser humano em relações as demais naturezas com destaque para liberação de agrotóxico e a expansão da mineração predatória no Brasil e na América Latina e entre tantos lugares do mundo.

O paradoxo entre irracionalidades e racionalidade nos permite que coloquemos sob suspeita uma concepção de racional que se traiu nos seus próprios objetivos. Em tempos de redefinição

ontológica pós COVID19 talvez faça sentido refletir sobre uma razão que se desumanizou e ao se desumanizar assumir outra face. Portanto a guerra nos permite avaliar a tênue fronteira entre o racional e o irracional. Essa racionalidade sistêmica, por sua astúcia, muitas vezes nos coloca em situações de malogro onde a razão humana se dispersa. É por isso que a educação de horizonte crítico sempre expande as consciências no sentido libertador da nossa condição existencial.

Nesse contexto permanecem atuais as questões sobre o sentido da formação: Formação – para quê? Educação – para quê? Para onde a educação deve conduzir? Numa época em que a ideologia dominante visa desenvolver um conformismo uniformizador, é tarefa da educação buscar a autonomia, a emancipação intelectual; preparação para a superação permanente da alienação; produção de uma consciência verdadeira, uma democracia efetiva que só é possível a partir de pessoas emancipadas. Uma educação capaz de fortalecer a resistência contra a barbárie, pois a sobrevivência da humanidade está condicionada a superação da barbárie em suas diferentes manifestações. Assim pensar a Educação para a Paz pressupõe o reconhecimento da racionalidade imperativa e movimentos na direção da emancipação possível.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Sobre Sujeito e Objeto In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Tradução Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Sociologia**. Org. Gabriel Conh. Tr. br. Flávio R. Kothe, Aldo Onesti e Amélia Conh. 2ª edição. São Paulo, SP: Ática, 1994

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1999.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da filosofia no Século XX**. Tradução, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que metade da população mundial?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: editora brasiliense, 1994.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo: um adeus ao século XX**; tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- Manacorda, M. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo**: as ondas do irracional. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1996.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- KRASSUSKI, Jair Antônio. **Filosofia crítica, formação moral e educação em Kant**. In: Diferença, Cultura E Educação. Orgs. Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti e Noeli Dutra Rossatto. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.
- MATE, Rayes. **Memórias de Auschwitz**. Trad. Antônio Sidekum. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2005.
- MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno; tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MONDIN, Battista. **Curso de filosofia**. Tradução, Benôni Lemos. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MORIN, Edgar e KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PÁL PELBART, Peter. **Ensaio do assombro**. São Paulo: N-1edições, 2019.
- PRESTES, Nadja Hermann. Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, v. 22 (1), 1997.
- REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.
- REALE Giovanni. **História da Filosofia**. do Romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.
- SCIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia**. Do Humanismo A Kant; tradução Luís Washington Vita. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- ZAMORA, José Antonio. Th. W. **Adorno**: pensar contra a barbárie. Tradução Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.
- ZOMPERO, A., Parga, D., Werner, C., & Vildosola, X. Competencias científicas en los currículos de Ciencias Naturales: estudio comparativo entre Brasil, Chile y Colombia. **Praxis & Saber**, 13(34), e13401. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13401>. Acesso em: 28 out de 2022.

Recebido em 31 de janeiro
Aceito em 23 de fevereiro